

Buer, Jürgen van
**Bildungscontrolling und Schulentwicklung. Widersprüche zwischen
Steuerung einzelschulischen Humankapitals und pädagogischer
Entwicklung von Schule und Unterricht?**

Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 4, S. 290-313



Quellenangabe/ Reference:

Buer, Jürgen van: Bildungscontrolling und Schulentwicklung. Widersprüche zwischen Steuerung einzelschulischen Humankapitals und pädagogischer Entwicklung von Schule und Unterricht? - In: Unterrichtswissenschaft 33 (2005) 4, S. 290-313 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57998 - DOI: 10.25656/01:5799

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57998>

<https://doi.org/10.25656/01:5799>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

33. Jahrgang / 2005 / Heft 4

Thema:

Bildungscontrolling

Verantwortliche Herausgeber: Frank Achtenhagen, Heinz Mandl

Jürgen van Buer

Bildungscontrolling und Schulentwicklung. Widersprüche zwischen Steuerung einzelschulischen Humankapitals und pädagogischer Entwicklung von Schule und Unterricht?.....290

Susan Seeber

Input-Controlling in der beruflichen Bildung.
Aspekte der Bestimmung von Lernausgangslagen.....314

Jan Ulrich Hense, Heinz Mandl, Andreas Schratzenstaller

Bildungscontrolling in der Schule? Möglichkeiten und Grenzen des Prozess-, Output- und Transfercontrollings am Beispiel eines innovativen Unterrichtsprojekts334

Martin Senkbeil, Matthias von Davier

Wollen Schüler Computer im naturwissenschaftlichen Unterricht nutzen? Die Rolle von Vorwissen, Kontrollüberzeugung und Einstellung.....359

Gutachter 2005383

Themenplanung384

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 2006 kostet das Abonnement € 69,00. Die Versandkosten betragen unverändert € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Bildungscontrolling und Schulentwicklung

Widersprüche zwischen Steuerung einzelschulischen
Humankapitals und pädagogischer Entwicklung
von Schule und Unterricht?

Educational Controlling and School Development: Contradictions
between the Management of School Human Capital and
Pedagogical Quality Improvement and Teaching?

Infolge der Befunde aus den (inter-)nationalen Leistungsstudien ist die Qualität des deutschen Bildungssystems, vor allem der Einzelschulen, in eine tief greifende Diskussion geraten. Weiterführende Analysen weisen darauf hin, dass die dort arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer besonders hinsichtlich ihrer unterrichtlichen und diagnostischen Kompetenzen im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen aus den Benchmarking-Ländern beträchtliche Rückstände aufweisen.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob und ggf. wie das Konzept des zunächst betriebswirtschaftlich ausgerichteten Bildungscontrollings zur Steuerung einzelbetrieblichen Humankapitals auch genutzt werden kann, die aufgeworfenen Personalentwicklungsfragen in Schulen zu beantworten. Dazu werden im ersten Schritt zentrale Konzepte zum Bildungscontrolling vorgestellt. Im zweiten Schritt wird auf der Basis von Evaluationsdaten aus den Berliner beruflichen Schulen diskutiert, welche Hilfestellungen zu institutioneller Steuerung und pädagogischem Handeln solche Konzepte geben können.

Subsequent to the results of (inter-)national studies about the quality of educational systems, a broad discussion on the quality of the German educational system, particularly of individual schools, has begun. Further prominent analyses point to significant deficits of German teachers in teaching and diagnostic competences in comparison to their colleagues working in benchmark countries.

This article discusses how the concept of educational controlling, developed under the economic interest of managing human capital in enter-

prises, can be used to solve existing problems of staff development in German schools. First, central concepts of educational controlling are presented. This is followed by a discussion on the basis of evaluation data from Berlin vocational schools to determine how these concepts can assist in institutional management and pedagogical practices.

1. Zur Einleitung – Erweiterung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule und Bildungscontrolling?

Spätestens die Befunde der beiden PISA-Studien (Baumert et al., 2001; Prenzel et al., 2004) haben die Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungssystems erneut entfacht. Dabei haben sie besonders jene Effekte von Schule und Unterricht fokussiert, die den Erwerb gesellschaftlich besonders relevanter Basiskompetenzen betreffen (Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, 2003, 51 ff.). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Erträge des deutschen Bildungswesens – zumindest hinsichtlich dieser Basiskompetenzen – nicht hinreichend hoch ausfallen. In den Fragen nach dem Warum geraten zunehmend drei Faktoren ins Visier – die Professionalität des Lehrpersonals, die Qualität der (einzelschulischen) Personalentwicklung und nicht zuletzt auch die Qualität der Lehrerausbildung (vgl. z.B. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/2005). Da die Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule deutlich erhöht wird (Avenarius et al., 2004), wird die Steuerung der beiden ersten Felder zunehmend in die Verantwortung der einzelnen Bildungsinstitutionen verlagert.

Wie z.B. die Reihe „Jahrbuch der Schulentwicklung“, zuletzt Holtappels et al. (2004), zeigt, ist eine große Spannbreite implizit und/oder explizit unterschiedlicher Verständnisse von „Schulentwicklung“ vorfindbar. Die Überlegungen dieses Beitrages basieren auf einem Grundverständnis von Schulentwicklung, das vor allem durch die folgenden drei Aspekte geprägt ist: (1) *Abbau von Leistungsvarianzen*: Die vorliegenden Studien der Bildungsforschung verweisen nicht erst seit PISA I und II auf die großen Unterschiede zwischen den Einzelschulen desselben Typus sowie auf die hohen Varianzen innerhalb der einzelnen Bildungsinstitution (inter- und intrainstitutionelle Varianz; vgl. bereits Fend, 1982; auch Peek & Neumann, 2003). Dies verschärft die Forderung, die Steuerung des Bildungssystems systematisch mit der Steuerung der Einzelschule zu koppeln, um die vorliegenden Leistungsvarianzen signifikant zu verringern. (2) *Profile täglicher Leistungserstellung*: Rechtlich sind die Funktionsfelder definiert (für Berlin z.B. in den Zuordnungsrichtlinien vom 13. März 2000 [DBI. III, 34]), in denen das Lehr- sowie das Leitungspersonal alltäglich seine Leistung (in bezahlter Arbeit) zu erbringen hat. Ziel der einzelschulischen Entwicklung ist es, das individuelle und kollektive Profil dieser alltäglichen Leistungserstellung so (weiter-) zu entwickeln, dass die „positiven“ Effekte bezüglich

des Lernens von Kindern und Jugendlichen steigen; dies betrifft sowohl den Bereich des curricular gebundenen Wissens als auch denjenigen der Sozial- und Individualkompetenzen. (3) *Systematisierung der Steuerung*: Viele Studien zur einzelschulischen Qualität zeigen bzw. deuten an, dass die gesetzlich und administrativ zur Verfügung gestellten Denk-, Entscheidungs- und Handlungsspielräume sehr unterschiedlich intensiv genutzt werden. In diesem Beitrag wird einzelschulische Entwicklung nicht (primär) als ein „naturwüchsiger“ Entwicklungsprozess verstanden. Stattdessen wird einem Verständnis gefolgt, bei dem die bestmögliche Nutzung der verfügbaren Ressourcen systematisch, d.h. strategisch und operativ geplant und evaluiert, den zentralen Fokus bildet. Dabei spielen die drei folgenden Strategien eine entscheidende Rolle: Definition des einzelschulischen Zielsystems (z.B. per Schulprogramm), transparente Rechenschaftslegung der Ressourcenverwendung und evaluative Feinsteuerung.

Als zentrale Strategie zur Intensivierung der Qualitätsentwicklung wird derzeit die Erhöhung der Eigenverantwortlichkeit der *einzelnen* Bildungsinstitution verfolgt. Damit stellt sich fast zwangsläufig die folgende Frage: Inwieweit können betriebswirtschaftliche Konzepte, hier Bildungscontrolling, adaptiert werden, um die Steuerung der innerinstitutionellen Qualitätssicherung und -steigerung effektiver zu gestalten? Ihr wird in den folgenden vier Abschnitten nachgegangen: Im Abschnitt 2 wird die konzeptionelle Grundstruktur von Bildungscontrolling dargestellt. Abschnitt 3 stellt dieser das QuaSSU-Modell einzelschulischer Qualitätsentwicklung von Ditton (2000) gegenüber. Die Verknüpfung beider Perspektiven wurde bisher empirisch kaum detaillierter untersucht. Deshalb wird im Abschnitt 4 eine analytisch-interpretative Skizze vorgelegt, die am Beispiel empirischer Befunde zu den beruflichen Schulen im Bundesland Berlin die beiden Modelle im Zusammenhang diskutiert. Im Abschnitt 5 schließlich erfolgt die Bewertung der Ergebnisse dieser Diskussion hinsichtlich möglicher Entwicklungsperspektiven.

2. Bildungsinvestitionen als bildungswirtschaftliche Kalküle – Leitideen, Grundkonzepte und ein analytisches Modell von Bildungscontrolling

2.1 Hintergründe und Entstehung von Bildungscontrolling

Von seiner Entstehung her folgt Bildungscontrolling dem Grundgedanken einzelbetrieblichen Controllings. Damit zielt Bildungscontrolling auf die Modellierung und vor allem auf die Realisierung eines möglichst strikten Analyse-, Entscheidungs- und Implementierungszusammenhangs der einzelbetrieblichen Ressourcenallokation zur Sicherung der Wertschöpfung des einzelnen Unternehmens – hier: der einzelnen Schule. Vor diesem allgemeinen Hintergrund fokussiert Bildungscontrolling den Bereich der ein-

zelbetrieblichen Investitionen in die Sicherung und Entwicklung des eigenen Humankapitals: Von der Kostenseite her ist Humankapital „die Summe aller für den Produktionsfaktor Arbeit aufgewendeten Ausgaben der Vergangenheit, vermindert um Abschreibungen auf das Humankapital in Höhe der Fluktuation und der Obsoleszenz der Mitarbeiter“ (Albach & Schwarz, 1994, 2). Von der Ertragsseite her ist es „die diskontierte Wertschöpfung aller zukünftigen Perioden, die von allen Mitarbeitern des Unternehmens erzielt wird“.

Sicherung und Entwicklung des so bestimmten Humankapitals sind notwendig und ökonomisch vorteilhaft, um die Produkte und Dienstleistungen kostengünstiger zu realisieren und sie besser den – wahrgenommenen – Marktbedürfnissen anpassen zu können (zu Humankapitaltheorien vgl. z.B. Becker, 1993). Berufsbezogene Aus- und Weiterbildung, die durch das einzelne Unternehmen (teil-)finanziert werden, werden somit zunehmend nicht mehr auf der Ebene gesellschaftlich konsentierter Leitideen im Sinne der gesellschaftlichen Verantwortung der Unternehmen diskutiert. Stattdessen werden sie mehr und mehr als begrenzt analysierbares Bündel strategischer Faktoren auf der Ebene (einzel-)unternehmerischer Kalküle behandelt (z.B. von Landsberg, 1995, 12).

2.2 Personalentwicklung in Bildungsinstitutionen – Gegenstandsbereich bildungswirtschaftlicher Kalküle?

Inzwischen haben die Konzepte von Bildungscontrolling auch den Bereich halbstaatlicher und staatlich finanzierter Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen erfasst. Dies gilt vor allem für den Bereich der (beruflichen) Weiterbildung (z.B. Gnahn & Krekel, 2000). Wie Dubs (2000b) für die Schweiz aufzeigt, betrifft dies zunehmend auch das Feld des staatlich kontrollierten Bildungssystems. Wenn auch in ihrem Fokus verändert, wird die Diskussion um Bildungscontrolling besonders im Bereich der Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen durch die Befunde der international vergleichenden bzw. nationalen und regionalen Schulleistungsstudien nochmals verschärft (als Beispiele vgl. PISA I, Baumert et al., 2001; PISA II, Prenzel et al., 2004; zur Hamburger Schulleistungsstudie LAU, Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002). Insgesamt hat eine Vielzahl empirisch-evaluativer Aktivitäten eingesetzt. Zum einen fokussieren die Studien die regionale und überregionale Leistungsverteilung und deren Bedingtheiten; zum anderen konzentrieren sich die Untersuchungen stark auf die Leistungen bzw. auf das Leistungspotenzial der einzelnen Bildungs- und Qualifizierungsinstitution als der Instanz, die zunehmend als zentral für die bildungspolitisch eingeforderte deutliche Qualitätssicherung und -steigerung angesehen wird (s. a. die Beiträge in Schümer, Tillman & Weiß, 2004). Verstärkt in den Blickpunkt geraten auch die Merkmale des – in betriebswirtschaftlicher Betrachtung – Humankapitals, auf das die Einzelinstitutionen bei ihren pädagogi-

schen Agenten zurückgreifen können (vgl. z.B. die Analysen in Klein & Huchtermann, 2003, 119 ff.).

In der Konsequenz haben diese Entwicklungen zu einem veränderten Verständnis von Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen und deren Steuerung auch im Bereich der öffentlich finanzierten Angebote geführt (z.B. Dubs, 2000b): So bezieht sich z.B. Ditton (2000) in seinem auf Schule bezogenen Qualitätsentwicklungsmodell u.a. auf die strategische Komponente der Rechenschaftslegung (accountability). Damit betont er neben den pädagogischen Aspekten auch die betriebswirtschaftliche Perspektive der Finanzierung von Bildungs- und Qualifizierungsinstitutionen. Dort stellt er wiederum Fragen der Effektivität der jeweils vorgenommenen Ressourcenallokation in den Mittelpunkt.

2.3 Leitideen, Grundkonzepte und Defizite von Bildungscontrolling

Von seinem Ursprung her handelt es sich beim Bildungscontrolling um ein praxisinduziertes Konzept – oder besser um eine Gruppe von Konzepten und Ansätzen. Sein Ausgangspunkt liegt in den teils massiven Veränderungen hinsichtlich der Rentabilitätserwartungen privatwirtschaftlich organisierter Unternehmen. In der Folge basiert Bildungscontrolling auf der Leitidee, den Einsatz von Qualifizierungsangeboten in einem Unternehmen zur Sicherung und Entwicklung seines Humankapitals möglichst strikt und systematisch zu kontrollieren.

Zur Leitidee von Bildungscontrolling

Ziel von Bildungscontrolling ist, die Personalentwicklung möglichst präzise auf die Unternehmensgesamtplanung abzustimmen. Dies bedeutet, bei der Entscheidungsimplementierung letztlich einer der beiden ökonomischen Grundstrategien zu folgen – entweder mit minimalem Aufwand das bestmögliche Ergebnis oder mit optimalem Aufwand das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Dabei sollen so wenig einzelbetriebliche Ressourcen wie möglich verwendet und damit – ökonomisch betrachtet – „vergeudet“ werden. Dies bedingt einen analytischen Regulierungskreislauf von der Zieldefinition bis hin zur Abschätzung der (gestiegenen) Wertschöpfung. Dieser Kreislauf hat in vielen Unternehmen zur Erweiterung des betrieblichen Controllings und damit auch zu teils massiven innerbetrieblichen Umstrukturierungen geführt (zu den neueren Controllingansätzen s. a. Weber, 1998).

Zu Grundkonzepten von Bildungscontrolling

Wie schon bei dem Begriff des Controllings ist auch bei demjenigen des Bildungscontrollings dessen begriffliche Unschärfe unübersehbar. Weiterhin liegen äußerst unterschiedliche methodische Zugänge zu diesem Phänomenbereich vor. In der Folge implizieren sie auch unterschiedliche Verständnisse sowie Modelle über einzusetzende Strategien und operative Konzepte (z.B. Benedikt & Backhaus, 2004b). Zusammen mit der hohen

Aktualität des Problembereiches führt dies zu einer teils inflationären Verwendung dieses Begriffes (s. a. Gnahs & Krekel, 1999).

In der wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtungsweise stehen primär die Vorstellungen über die individuellen und kollektiven Handlungsentscheidungen zur Kostenminimierung und Wertzuwachsmaximierung (unter Ceteris-Paribus-Klauseln) im Zentrum (Elsner, 2000). Damit steht für Bildungscontrolling die *bildungswirtschaftliche* Betrachtung von *Qualifizierungsge*schehen eindeutig im Vordergrund. Dies führt u.a. zu einem starken Bezug auf die vorliegenden *betriebswirtschaftlichen formalen quantifizierenden Kennzahlensysteme* (z.B. Eichenberger, 1992). Folgt man Wunderer und Sailer (1987, 506 f.), stellt Bildungscontrolling ein Managementinstrument dar: Dieses erfasst Qualifizierungs- und Bildungsaktivitäten eines Unternehmens als *bildungswirtschaftliche* Tatbestände mittels messbarer, d.h. quantifizierter Indikatoren. Becker (1993, 129 f.) bezeichnet Bildungscontrolling als „ein ganzheitlich-integratives Steuerungsinstrument der Unternehmensführung“, das „den erreichten und/oder erwartbaren Bildungsnutzen in Relation zu den vorgegebenen Bildungszielen und den eingesetzten Ressourcen evaluieren (soll) ...“. Danach bezieht sich Bildungscontrolling auf die Koordinierung des betrieblichen Planungs- und Kontrollsystems; zentrale Funktion ist die Informationsbeschaffung.

Insgesamt ist in der betriebswirtschaftlichen Literatur der folgende Trend erkennbar: Mittels ökonomischer Kriterien werden die *bildungswirtschaftlichen* Tatbestände, die als erhebbar angesehen werden, als quantifizierte Daten erfasst und auf der Basis numerischer Analysemodelle ausgewertet. Die häufig mit dem Begriff „pädagogisch“ benannten Outputgrößen von Qualifizierungsmaßnahmen wie Kompetenzzuwachs und Verhaltensänderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie Transfergrößen in die alltägliche Leistungserstellung am Arbeitsplatz hingegen werden als nicht oder nur partiell „messbar“ charakterisiert.

Zu den Defiziten vorliegender Bildungscontrolling-Modelle und -Konzepte

Als Folge werden diese „pädagogischen“ Kenngrößen mittels sog. qualitativer Daten erhoben, z.B. mittels subjektiver Beurteilungen (Gnahs & Krekel, 2000; vgl. die Beispiele aus dem Kreditwesen in Benedikt & Backhaus, 2004a). Für die Analyse der erhobenen Daten kann festgestellt werden: Sie erfolgt in der Mehrzahl auf der Basis vergleichsweise „einfacher“ uni- und bivariater Verteilungsbeschreibungen; komplexere numerische Analysemodelle werden eher selten verwendet. Ebenso selten werden gezielte Überprüfungen der verwendeten Datenqualität vorgenommen. Trotz kritischer Argumente für den Bereich des Bildungscontrollings (z.B. Witthaus, 2000, 156 ff.) ist die Entwicklung des betriebswirtschaftlichen Kennzahlensystems deutlich weiter. Insgesamt werden die Quantifizierungsmöglichkeiten im Bereich „pädagogischer“ Output-, Transfer- und Outcome-Phänomene

und deren Vorteile für die empirisch valide Abschätzung der Effekte dieser Phänomene auf die Entwicklung des investierenden Unternehmens deutlich unterschätzt (z.B. Seeber, 2000).

Hinsichtlich der folgenden Aufgabe von Bildungscontrolling besteht weitestgehender Konsens: Im unternehmerischen Alltag wird diesem die Aufgabe zugeordnet, rationale Entscheidungs(findungs-)prozesse zur Optimierung von Qualifizierungsinvestitionen zu verbessern und zur stringenten Zielausrichtung der dann realisierten Investitionen beizutragen. Somit kann Bildungscontrolling als eine Strategie verstanden werden, dem vielfach in Unternehmen beobachteten „muddling through“ gerade im Bereich der Personalentwicklung mit den teils deutlichen Produktivitätsverlusten zu begegnen und die Rentabilitäten mittels evaluationszentrierter Strategien systematisch zu verbessern (zu dem Phänomen des „muddling through“ vgl. z.B. Binmore, 1995).

2.4 Ein analytisches Modell des Bildungscontrolling-Regelkreislaufes

In den Vorstellungen, die den Ansätzen zum Bildungscontrolling zugrunde liegen, ist i. d. R. ein Bildungsproduktionsmodell erkennbar. Es ist darauf konzeptualisiert, Bildungs- und Qualifizierungsprozesse analog zur Wertschöpfungskette betrieblicher Produktionsprozesse zu modellieren (zum Bildungsproduktionsmodell s. a. Timmermann, 1996, 330).

Seeber (2000, 38 ff.) hat den sich andeutenden Bildungscontrolling-Regelkreislauf analytisch in acht Teilkomponenten zerlegt. Seine strukturierende Wirkung sowohl als Modell als auch als innerbetriebliches Strategiekonzept entwickelt er erst in der systematischen Verknüpfung dieser acht Einzelkomponenten zu einem funktionalen Gesamtzusammenhang. Dieses integrativ ausgelegte Modell zielt darauf, die rein ökonomische Perspektive zu erweitern und damit auch für die Beantwortung erziehungswissenschaftlich ausgerichteter Fragen verwendbar zu machen. Dies erfolgt durch die Integration sozialwissenschaftlicher Aspekte sowie von Wissensbeständen aus der empirischen (Berufs-)Bildungsforschung.

Die in der Abbildung 1 enthaltenen Komponenten sind nicht per se Controllingkomponenten. Zu solchen werden sie erst durch ihre spezifische Sicht auf den Gegenstandsbereich (detailliertere Ausführungen finden sich in van Buer & Seeber, 2004 bzw. in den einzelnen Beiträgen in Seeber, Krekel & van Buer, 2000). Dies bedeutet hier, dass die unternehmensbezogene Qualifizierung primär als Feld *bildungswirtschaftlicher* Entscheidungen und Tatbestände verstanden wird.

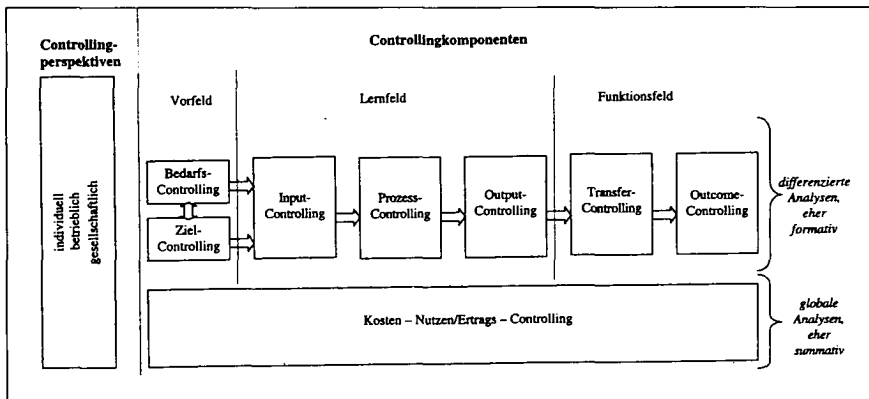


Abb. 1: Komponenten des Bildungscontrolling-Prozesses (Seeber, 2000)

Derzeit liegen keine empirischen Studien vor, in denen für ein Unternehmen der gesamte Bildungscontrolling-Regelkreislauf detailliert abgebildet und geprüft wird (vgl. auch Kailer, Eder & Mayrhofer, 2000 in ihrer Übersicht über die Implementierung von Bildungscontrolling in österreichischen Unternehmungen).

Zum Ziel- und Bedarfscontrolling. Nach der Festlegung der Controllingperspektive für den gesamten Controllingkreislauf erfolgt die Ziel- und Bedarfsanalyse. Im Regelfall setzt die letztere an der Qualifikationsnachfrage des Unternehmens – oder der Bildungsinstitution – an. Auf dieser Stufe kommt den individuellen Interessen und Motiven der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eine eher untergeordnete Bedeutung zu. Das Bedarfscontrolling fokussiert zum einen deren jeweils festgestellten Qualifikationszustand; zum anderen beantwortet es im Sinne einer Soll-Ist-Analyse die Frage nach den bestehenden bzw. erwartbaren Differenzen im Vergleich zur vorgelegten Zieldefinition.

Zum Input-Controlling. Ziel dieses Controllingschritts ist, die für die Qualifizierungsmaßnahme bedeutsamen Inputgrößen festzustellen, vor allem Individualmerkmale wie Vorwissen, Lernstrategien etc. Während im Ziel- und Bedarfscontrolling die ökonomische Perspektive deutlich überwiegt, zeichnet sich die Teilkomponente des Input-Controllings durch die unausweichliche Koppelung von ökonomischer und pädagogischer bzw. pädagogisch-psychologischer Perspektive aus – im Bildungscontrolling bisher mehrheitlich eher implizit „mitgedacht“ als explizit ausdifferenziert.

Zum Prozesscontrolling. Ziel jeder Qualifizierungsmaßnahme ist es, festgestellte bzw. erwartete Inputgrößen der Teilnehmer durch Unterrichts-, Trainings-, Ausbildungsangebote etc. so zu verändern, dass die zu Beginn einer Maßnahme festgeschriebenen Outputziele möglichst von allen zumindest auf dem definierten Mindestniveau erreicht werden. Prozesscontrolling stellt die objektive, reliable und valide Beschreibung des faktisch ablaufen-

den Qualifizierungsgeschehens dar – bisher primär im Sinne nachträglicher summativer Urteile der Teilnehmer.

Zum Output-Controlling. Ein erster wichtiger, wenngleich nicht hinreichender Schritt zur Bestimmung des Ertrags von Qualifizierungsprozessen ist die Ermittlung des Lernerfolgs – möglichst seine Messung und nicht nur dessen subjektive Beurteilung. Da in diesem Feld Messungen methodisch aufwändig sind, ist es nicht überraschend, dass in einer Großbefragung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) deutsche Unternehmen als zentrale Barriere für die Implementierung von Bildungscontrolling mehrheitlich methodische Probleme und darauf bezogene Defizite in der Kompetenzstruktur ihrer Mitarbeiter nennen (Gnahn & Krekel, 2000, 219 f.).

Zum Transfer-Controlling. Mit dem am Ende einer Qualifizierungsmaßnahme ermittelten Lernzuwachs bzw. der entsprechenden Einstellungsveränderung kann der ökonomische Ertrag der Qualifizierungsinvestition nur dann realisiert werden, wenn den Mitarbeitern der Transfer des Gelernten in ihr alltägliches Funktionsfeld „Arbeitsplatz“ so gelingt, dass dort die im Ziel- und Bedarfscontrolling definierte Verhaltensänderung erfolgt. Insgesamt gilt dieser Bereich als entscheidender und gleichzeitig als der am schwierigsten zu sichernde Punkt im Gesamtkonzept der Realisierung des intendierten ökonomischen Return-on-Investment (Patry, 2000).

Zum Outcome-Controlling. Unter der Perspektive von Qualifizierungsgeschehen als bildungswirtschaftlichem Tatbestand stellen die Folgen des Kompetenzerwerbs (Output) für den häufig nicht kurz-, sondern erst mittel-, teils auch erst längerfristigen Outcome den zentralen Controllingaspekt der getätigten Investitionen dar. Dieser ist die mittel- und langfristiger realisierte Verhaltens- und/oder Einstellungsänderung der Qualifizierungsteilnehmer in der alltäglichen Leistungserstellung am Arbeitsplatz.

Zum Kosten-Nutzen-Controlling. Gegenstand dieser Controllingkomponente ist die Überprüfung der Wirtschaftlichkeit der Ressourcenallokation. Diese Überprüfung schließt den analytisch „zerlegten“ Bildungscontrolling-Regelkreislauf ab. In den einschlägigen Ansätzen zum Bildungscontrolling hat sich die Erfassung des Ertrags der realisierten bildungswirtschaftlichen Tatbestände mittels monetärer Größen weitgehend durchgesetzt (Mummenthal, 2004). Dabei ist die Diskussion auch für diese Controllingkomponente keineswegs abgeschlossen; vielmehr markiert sie die noch zu leistende Entwicklungsarbeit (Walden, 2000).

Durch die Erweiterung der rein betriebswirtschaftlichen Bildungscontrolling-Perspektive durch das hier kurz vorgestellte Modell deuten sich mögliche Verknüpfungen zur einzelschulischen Qualitätsentwicklung an, dort besonders bezüglich des zentralen Aspekts der Personalentwicklung.

3. Einzelschulische Entwicklung als Prozess systematischer Steuerung

Die Literatur zur Schulentwicklung ist mehr als reichhaltig (als Beispiele vgl. die Dortmunder Jahrbücher zur Schulentwicklung, z.B. Holtappels et al., 2004). Dies ist nicht erstaunlich: Denn seit spätestens Mitte der 80er Jahre erfolgt zunehmend der Wechsel von der Schulsystemfrage in die einzelschulisch-institutionelle Analyseperspektive. Letztere wird nochmals verstärkt durch die Ergebnisse der bereits angesprochenen nationalen und internationalen Leistungsstudien. Für Deutschland kann derzeit eine eher seltene „Einigkeit“ sowohl der Sicht empirisch-pädagogischer Forschungsagenten als auch von Repräsentanten der bildungspolitischen Willensbildung beobachtet werden. Als zentral für die Realisierung des Zieles, mittels staatlich finanzierter und auch kontrollierter Lehr-Lern-Angebote den gesellschaftlich geforderten Wissens- und Kompetenzzuwachs der Kinder, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen zu realisieren, wird die Ebene der einzelnen Bildungsinstitution identifiziert (vgl. diesbezüglich z.B. das neue Schulgesetz des Landes Berlin vom 26.01.2004; die Beiträge in Trier, 2000).

Bei der Konzeptionierung seines Qualitätsentwicklungsmodells für Schulen legt Ditton (2000, 84) ein Input-Prozess-Output-Outcome-Modell zugrunde, das sich an produktivitätstheoretische Betrachtungen anlehnt und eine enge Verknüpfung mit dem Bildungsproduktionsmodell aufweist (zu letzterem vgl. Timmermann, 1996). Die Ausdifferenzierung erfolgt wesentlich über ein Verständnis von institutioneller Qualität, Institutionsentwicklung und Personalentwicklung, das den im Abschnitt 2 beschriebenen Grundgedanken von Controlling und Bildungscontrolling sehr ähnlich bzw. diesen in Teilen entlehnt ist. In seinem Modell differenziert Ditton die Entscheidungs- und Handlungsfelder der Einzelschule bzw. die Folgen von Ressourcenallokation und individueller sowie kollektiver alltäglicher Leistungserstellung in den Funktionsfeldern der Einzelschule analytisch in sechs Bereiche. Dabei markiert er die Qualität der Lehr-Lern-Situation als „Kerngeschäft“.

Diese 6 Bereiche sind grundlegend durch drei übergreifende einzelschulische Steuerungsstrategien verknüpft. Diese sind:

- *Identifizierung von Standards.* Im Sinne einer möglichst operationalisierten Zieldefinition markieren sie die Entwicklungsperspektiven der einzelnen Schule. Dabei sind nicht nur curriculare Aspekte angesprochen. Stattdessen bezieht sich diese Identifizierung und normative Definition von Standards auf alle Bereiche der institutionellen und individuellen Leistungserstellung und damit auf das gesamte explizite und auch implizite Zielsystem der Einzelschule. Festgelegt wird es i. d. R. wesentlich

durch das Leitbild und das Schulprogramm der Einzelschule (Holtappels, 2002).

- *Rechenschaftslegung.* Diese zielt vor allem auf die Verwendung der Ressourcen der Einzelschule. Angesprochen ist neben der sog. „pädagogischen“ Rechenschaftslegung auch die betriebswirtschaftliche Perspektive – auch wenn diese in den derzeitigen Schulprogrammen fast keiner Einzelschule explizit ausgewiesen bzw. wenn, dann nur marginal angesprochen ist. Die systematische Verwendung der personellen sowie der monetären Ressourcen kann auch als Optimierungsstrategie dergestalt verstanden werden, die konsentierten einzelschulischen Ziele möglichst „kostengünstig“ zu erreichen. Die dadurch frei werdenden Ressourcen können z.B. in die Ausweitung schülergruppenspezifischer Supportsysteme eingesetzt werden.
- *Evaluationszentrierte Kontrolle.* Hier geht es um die Grob- und Feinsteuerung der einzelschulischen Ressourcen zur Sicherung der z.B. durch Leitbild bzw. Schulprogramm definierten Zielerreichung auf der Basis systematischer Daten aus interner einzelschulischer Evaluation, externer Evaluation (wie aus regionalen Leistungsstudien; Peek, 2004) oder aus deren Kombination. Zielpunkt der Steuerung ist vor allem, die Effekte der alltäglichen Leistungserstellung des einzelschulischen Lehrpersonals im Bereich 4 auf die Bereiche 5 und 6 zu verbessern. Dies bedingt i.d.R. Veränderung des Lehrverhaltens der einzelnen pädagogischen Agenten.

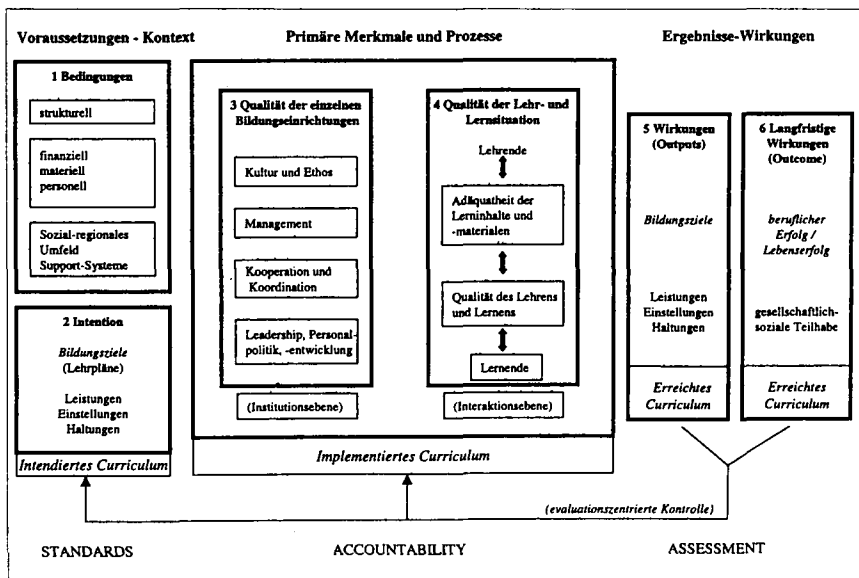


Abb. 2: QuaSSU-Modell der einzelschulischen Qualitätssicherung nach Ditton (2000)

Die damit ausgesprochene Personalentwicklung in der einzelnen Schule erweist sich als ein Bereich, der bildungspolitisch zwar stark betont wird (z.B. durch die gesetzliche Festschreibung der seitens der Lehrerinnen und Lehrer nachzuweisenden Weiterbildungsaktivitäten; vgl. das neue Schulgesetz in Berlin vom 26.01.04). In der einzelschulischen Entwicklungsarbeit ist er bisher außer durch eher allgemein gehaltene Verweise jedoch nur selten präziser ausgearbeitet.

Man kann der im Abschnitt 2 ausgeführten Perspektive von Personalentwicklung im Sinne einer Controllingstrategie folgen, die einzelinstitutionellen Investitionen in die Qualifizierung der Mitarbeiter möglichst strikt auf das Gesamtziel der Institution auszurichten und das Kosten-Nutzen-Controlling im Falle von Bildungsinstitutionen nicht zuletzt daran festzumachen, die teils massiven Unterschiede in der Qualität der täglichen Leistungserstellung des Lehrpersonals möglichst effektiv zu reduzieren. Folgt man diesem Gedanken, ergibt sich für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule vor dem Hintergrund von einzelschulischer Personalentwicklung ein Kreislauf, der demjenigen von Bildungscontrolling ganz ähnlich ist, wie er mittels des Modells von Seeber (2000) im Abschnitt 2.4 beschrieben wurde.

Das damit angesprochene Problemfeld ist bisher weder empirisch noch in systematischer Qualitätsentwicklung der Einzelschule handlungspraktisch hinreichend behandelt.

4. Bildungscontrolling und Schulentwicklung am Beispiel der Berliner beruflichen Oberstufenzentren

4.1 *Vorüberlegungen zur Konstruktion der Skizze und Kurzcharakterisierung der verwendeten empirischen Befunde*

(a) *Zur Typik der Skizze.* Meines Wissens liegt bisher keine Studie vor, die den Regelkreislauf von Bildungscontrolling im einzelschulischen Entwicklungsprozess umfassend abbildet und mittels derer die „Tragfähigkeit“ der hier ausdifferenzierten Gedanken empirisch geprüft werden kann. Allerdings kann versucht werden, die sehr unterschiedlich ausgerichteten und methodisch gestalteten Untersuchungen zu einem ausgewählten Bereich von Einzelschulen trotz ihrer Heterogenität dazu zu nutzen, den angesprochenen Kreislauf im Sinne einer analytisch-interpretativen Skizze nachzuzeichnen. Dies erfordert u.a., die empirischen Befunde, z.B. zum Bereich 4 des Ditton-Modells, nicht primär im Sinne der Charakterisierung der dort stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse zu betrachten, sondern unter der Perspektive von Bedarfscontrolling als Ausgangspunkt möglicher Soll-Ist-Vergleiche und der daraus resultierenden einzelschulischen Qualifizierungsinvestitionen zu nutzen.

(b) Zur Beschränkung der Skizze. Dabei ist es sinnvoll, die im Abschnitt 1 angesprochenen teils sehr hohen interinstitutionellen Varianzen in der alltäglichen Leistungserstellung in den Bereichen 3 und 4 des Ditton-Modells und deren Folgen für die Outputsicherung nicht noch dadurch zu erhöhen, dass Studien aus verschiedenen Bundesländern oder aus nachweisbar sehr unterschiedlichen Regionen eines Bundeslandes verwendet werden.

Insgesamt erfolgt eine zweifache Beschränkung der Skizze: (1) Es werden nur Befunde aus dem Bundesland Berlin verwendet. Dies hat den Vorteil, dass es sich um ein regional „enges“ urbanes Zentrum handelt, das zumindest für den schulischen Teil nur geringe Austauscheffekte zu den umliegenden Regionen des Bundeslandes Brandenburg aufweist (vgl. die Analysen der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, 2003). (2) Es werden nur Befunde aus den beruflichen Schulen Berlins verwendet, dort wiederum nur aus den staatlichen beruflichen Oberstufenzentren (OSZ; vgl. van Buer, 2005).

(c) Zur Struktur des schulischen Teils der Berliner Berufsbildung. Im Schuljahr 2004/2005 werden im Berliner Berufsbildungssystem von insgesamt 4.285 Lehrer in 237 Bildungsgängen 91.029 Unterrichtsstunden in 4.537 Klassen Lehr- und Ausbildungsangebote für 99.569 Jugendliche und junge Erwachsene realisiert (vgl. Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004a). Dieses Angebot wird von insgesamt 33 beruflichen OSZ und 17 Berufs- und Fachschulen realisiert.

(d) Kurze Charakterisierung der für die Skizze verwendeten Daten. Für Berlin liegt eine Vielzahl von Befunden zu den beruflichen OSZ vor (vgl. z.B. die Beiträge in van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia, 2005). An diesen Studien, deren Befunde hier verwendet werden, waren in den Jahren 2000–2004 insgesamt mehr als die Hälfte der 33 OSZ auf freiwilliger Basis beteiligt (pro Studie zwischen 6 und 14 OSZ). Dies führt u.a. dazu, dass mit Ausnahme der Studie von Seeber & Squarra (2003) keine repräsentativen Stichprobenziehungen erfolgen konnten. Stattdessen handelt es sich i. d. R. um Vollerhebungen pro OSZ. Die Rücklaufquoten liegen zwischen 60 % und 80 %. Mittels standardisierter Erhebungsinstrumente wurden Jugendliche, Lehrer und Steuerungspersonal der OSZ befragt. Thematisch fokussiert wurden u.a. die Unterrichtsqualität aus der Sicht der Jugendlichen (Seeber & Squarra, 2003; Bereich 4 des Ditton-Modells), die Kompetenzstruktur des Steuerungspersonals aus der Sicht der Lehrer (Seeber, 2003; Bereich 3), die Kommunikations- und Kooperationsstruktur der Kollegien (Neben & Seeber, 2002; Bereich 3) sowie die Ausprägung der Basiskompetenzen der Jugendlichen beim Eintritt in die berufliche Bildung (Badel, 2003; der Beitrag von Seeber in diesem Band; Bereich 1).

4.2 Empirisch gestütztes Nachzeichnen des Bildungscontrolling-Kreislaufes für die Berliner Oberstufenzentren

Die folgenden Ausführungen sind wie folgt gegliedert: Jeder Gliederungspunkt weist (a) seine Einordnung in die in den Abschnitten 2 und 3 diskutierten Modelle, (b) die Diskussion des allgemeinen Hintergrunds bzw. der Defizite und (c) die Befunde zum Beispiel Berlin auf.

(1) Zum Zielcontrolling in den beruflichen Oberstufenzentren

(a) *Bezug zu den Modellen in den Abschnitten 2 und 3.* Im Bildungscontrolling-Modell von Seeber (2000) stellt das Segment des Zielcontrollings quasi den Startpunkt des Bildungscontrolling-Kreislaufes dar. Im Modell von Ditton (2000) handelt es sich um den Bereich 2 „Intentionen“.

(b) *Hintergrund/Defizite.* Das Feld des Zielsystems der Einzelschule kann neben den curricularen Normierungen über Rahmenlehrpläne etc. wesentlich durch das einzelschulisch zu entwickelnde Schulprogramm abgebildet werden (z.B. Holtappels, 2002). Wie Holtappels und Müller (2002) in ihrer Analyse von Schulprogrammen Hamburger Schulen beispielhaft aufzeigen, eignen sich diese in ihrem derzeitigen Ausarbeitungsgrad jedoch nur bedingt als strategisches, vor allem nicht als operatives Steuerungsinstrument für die einzelschulische Qualitätsentwicklung. Dies ist nicht zuletzt auf die mangelnde Operationalisierung der Zieldefinitionen zurückzuführen. Darüber hinaus ist festzuhalten: Kaum ein einzelschulisches Zielsystem nutzt die einschlägigen Wissensbestände aus der empirischen (Berufs-)Bildungsforschung, um für die systematische einzelschulische Erzeugung von pädagogischem „Mehrwert“ die „Schaltstellen“ bei der Zieldefinition zu identifizieren. Diese sind u.a. solche, die entweder günstige Kosten-Nutzen-Relationen erwarten lassen (d.h. hohe Effektstärken unterrichtlichen Handelns ausweisen) oder angesichts i. d. R. ungünstiger einzelschulischer Ressourcensituationen durch kostengünstige Investitionen an der einen Stelle auch ungünstige Kosten-Nutzen-Relationen in einem anderen, im Zielsystem der Einzelschule jedoch zentralen Bereich ermöglichen (z.B. durch leichte Klassenfrequenzerhöhungen in „lerngünstigen“ Klassen die besondere Unterstützung verhaltensauffälliger Jugendlicher in der Berufsvorbereitung zu realisieren; dazu z.B. Badel, 2003; zur Frage von Klassenfrequenzen vgl. Klein & Hüchtermann, 2003).

(c) *Beispiel Berliner OSZ.* Der Bericht der Projektgruppe zur „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“ in Berliner Schulen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2004), an der auch berufliche Schulen beteiligt waren, führt zu einem der Hamburger Untersuchung vergleichbaren Urteil. In ihrer Schulprogrammanalyse speziell zu den Berliner OSZ weist Wulff (2005) die größtenteils massiven Defizite in der einzelschulischen Definition des Zielsystems nach: Diese verunmöglichen weitgehend nicht nur die Bestimmung des einzelschulischen Bedarfs an Qualifizierungsleistungen bei den (pädagogischen) Agenten. Generell be-

günstigen sie auch nicht die diesbezügliche zielorientierte Ressourcenallokation in der Einzelinstitution. Stattdessen fordern sie – ironisch gesprochen – geradezu dazu auf, den bisherigen Prozess des „muddling through“ weiterzuführen.

Ein weiteres Indiz für den defizitären Zustand des einzelschulischen Zielsystems liefert Seeber (2003, 166 ff.): Sie zeigt in ihrer zusammenfassenden Analyse für eine Gruppe von 17 der derzeit 33 OSZ (auf der Basis von 895 Lehrerfragebögen) sowie in ihren einzelschulischen Auswertungen: Zwar geht ca. die Hälfte der Befragten für ihr OSZ von einem eher hohen allgemeinen Konsens (Konsensskala) hinsichtlich des einzelschulinternen Verständnisses über pädagogische Aufgaben und deren Bewältigung aus. Die Frage nach vorliegender Operationalisierung sowie Verbindlichkeit dieses wahrgenommenen Grundkonsenses (Verbindlichkeitsskala), die im Sinne der Ausformulierung des einzelschulischen Zielsystems im jeweiligen OSZ mittels verbindlicher Ziele und Standards vereinbart wird – oder besser werden sollte –, bejahen jedoch nur noch ca. 25 %.

(2) Zum Bedarfscontrolling in den beruflichen Oberstufenzentren

(a) Bezug zu den Modellen in den Abschnitten 2 und 3. Im Bildungscontrolling-Modell von Seeber (2000) geht es um das zweite Segment des Bildungscontrolling-Kreislaufes; dieses ermöglicht als Abbildung der Strukturen der alltäglichen Leistungserstellung im Funktionsfeld von (pädagogischer) Arbeit in Kombination mit dem Zielcontrolling die notwendigen Soll-Ist-Vergleiche. Im Modell von Ditton (2000) sind damit alle Bereiche angesprochen, dabei jedoch besonders der Bereich 4 „Qualität der Lehr-Lern-Situation“.

(b) Hintergrund/Defizite. Für die präzise Bestimmung der Bedarfssituation einer Einzelschule hinsichtlich der zu entwickelnden Kompetenzstrukturen der Lehrer werden differenzierte Daten über die alltägliche Leistungserstellung im Kernbereich pädagogischen Denkens und Handelns benötigt. Gerade unter der Perspektive von Personalentwicklung ist dabei nicht nur die mittlere Tendenz in der Leistungserstellung in den verschiedenen Funktionsfeldern von einzelschulischer Arbeit bedeutsam, sondern vor allem das individuelle Profil und damit die intrainstitutionelle Qualitätsvarianz. Dazu liegen für die Einzelschule bisher jedoch nur selten systematische Daten vor.

(c) Beispiel Berliner OSZ. Seeber & Squarra (2003) haben im Schuljahr 2000/2001 knapp 6.700 Schülerinnen und Schüler nach der Qualität des Unterrichts in 455 Klassen an 8 OSZ befragt. In dieser Untersuchung stellt sich der Personalfaktor als der Faktor heraus, der die größten Unterschiede in den Schülerurteilen über die nachgefragten Aspekte von Unterricht und Lehrerkompetenz markiert – dies im Vergleich zu den Effektstärken, die aus der Variation der einzelnen Bildungsgänge bzw. der einzelnen OSZ herrühren (145 ff.).

Die Studie von Seeber in diesem Band über die Verteilung der Basiskompetenzen von Auszubildenden bei Eintritt in die Berufsausbildung und damit in den berufsschulischen Unterricht (Bereich 1 „Inputbedingungen“ im Ditton-Modell) verweist auf einen weiteren Problembereich: In vielen OSZ kann davon ausgegangen werden, dass die für die Gesamtgruppe der Inhaber eines bestimmten Schulabschlusses festgestellten großen Varianzen in den Basiskompetenzen sich auch in den einzelnen Klassen finden. Dies verschärft die Forderung nach alltäglichem Angebot an adaptiven Lehrkontexten. Die Befunde von Seeber und Squarra (2003, 123 ff.) machen gerade hier jedoch starke Defizite sichtbar (für die allgemeinen Schulen vgl. die Beiträge in Schümer, Tillmann & Weiß, 2004).

In ihrer Studie zur Kompetenzstruktur des Leitungspersonals an 14 Berliner OSZ (ein Aspekt im Bereich 3 des Ditton-Modells) wird vor allem zweierlei sichtbar (Seeber, 2003): Die befragten Lehrer attestieren ihrem Leitungspersonal mehrheitlich zufriedenstellend bis gut ausgeprägte Kompetenzen im alltäglichen administrativen Management der Einzelschule, somit in dem „traditionellen“ Bereich von Schulführung und -leitung. In den Bereichen, die als zentral für Personalentwicklung und -führung und für die zielgerichtete Nutzung der erweiterten Autonomie der Einzelschule (s. Abschnitt 1) als unabdingbare Basis angesehen werden können, wird jedoch ein teils massiver Entwicklungsbedarf sichtbar.

(3) Zum Input-Controlling für die einzelschulischen Qualifizierungsinvestitionen

(a) Bezug zu den Modellen in den Abschnitten 2 und 3. Im Bildungscontrolling-Modell von Seeber (2000) geht es um das dritte Segment des Bildungscontrolling-Kreislaufes, in dem das individuelle Leistungsprofil der Mitarbeiter in der Bildungsinstitution abgebildet wird. Im Modell von Ditton (2000) wird der Bereich 1 „Inputbedingungen“ angesprochen, hier u.a. die Verteilung formaler Merkmale der pädagogischen Agenten wie Altersstruktur, Struktur der Voll- und Teilzeitbeschäftigung etc., sowie Aspekte des Bereichs 4.

(b) Hintergrund/Defizite: Die für ein Bildungscontrolling notwendige individualisierte Beschreibung der professionellen Leistungen zielt zentral auf Merkmale der alltäglichen Leistungserstellung in Unterricht, curricularer Arbeit für die Einzelschule, angesichts der Einführung von Lernfeldern und von Modularisierung in den beruflichen Schulen zunehmend auch auf Kooperations- und Koordinationsleistungen beim Aufbau von Bildungsgangsteams etc. (zur Lernfeldkonstruktion vgl. z.B. Dubs, 2000a; die Beiträge in Kremer & Sloane, 2001). Die Erstellung dieses in definierten Zeitabständen zu aktualisierenden individualisierten Leistungsprofils des einzelnen Mitarbeiters, hier besonders der Lehrperson, aber auch der Leitungsperson, ist in den Bundesländern gesetzlich zwar vorgesehen. Die Frage, wie weit dies in der einzelnen Schule realisiert wird und vor allem ob bzw. welche verbind-

lichen Konsequenzen daraus für die Personalentwicklung unter der Perspektive der Gesamtinstitution sowie der Anforderungen an den einzelnen Mitarbeiter bzw. an die einzelne Mitarbeiterin gezogen werden, kann derzeit empirisch fundiert nicht beantwortet werden.

(c) *Beispiel Berliner OSZ.* Die Befunde zu den Berliner OSZ verweisen hinsichtlich der Kooperation und Kommunikation unter den Kollegen auf ein stark „zurückhaltendes“ Handeln (Neben & Seeber, 2002). Dies betrifft nicht nur die Menge der Kontakte zur Verbesserung der (unterrichtlichen) Leistungserstellung, sondern vor allem deren thematische Fokussierung: Danach beziehen sich diese Kontakte nur selten auf die Feinabstimmung des Unterrichts, sondern eher auf auffällige Schüler sowie auf allgemeine Koordinierungsentscheidungen hinsichtlich von Prüfungen etc. Derzeit ist die Frage empirisch fundiert nicht beantwortbar, inwiefern die Erfragung von individuellen Weiterbildungswünschen der pädagogischen Agenten für die Einzelschule eine Alternative zum Input-Controlling im Sinne eines Bildungscontrollings darstellt.

In ihrer oben schon angesprochenen Studie zur Qualität des Unterrichts in den Berliner OSZ zeigen Seeber und Squarra (2003, 115 ff.): Die befragten Schüler nehmen ihren Unterricht mehrheitlich als zielgerichtet und strukturiert mit straffer Unterrichtsorganisation und effektivem Zeitmanagement wahr. Davon deutlich abweichend beantwortet wird jedoch die Frage nach adaptiven Lehrangeboten, hier besonders nach solchen der inneren Differenzierung: Fast 30 % der Befragten sagen aus, dies fände nicht oder nur sehr selten statt, und weitere 30 %, dass dies eher selten realisiert werde. Ähnliche Defizite wie für adaptive Lehrangebote markieren die befragten Berliner Jugendlichen auch hinsichtlich der diagnostischen Kompetenz ihrer Lehrer besonders im Vergleich zu deren als durchaus gut ausgeprägt wahrgenommener fach(wissenschaft)licher Kompetenz (Seeber & Squarra, 2003, 145 ff.).

Damit können jenseits individueller Weiterbildungswünsche zwei Kernpunkte einzelschulischer Personalentwicklung gekennzeichnet werden. Hier ist nicht primär die individuelle Option von (Weiter-)Qualifizierung, sondern ganz im Sinne des Bildungscontrolling-Kreislaufes die gesamtinstitutionelle, an deren Zielsystem gebundene Personalentwicklungsdefinition entscheidungsstrukturierend.

(3) *Zum Prozess-, Output-, Transfer- und Outcome-Controlling der einzelschulischen Qualifizierungsangebote*

(a) *Bezug zu den Modellen in den Abschnitten 2 und 3.* Im Bildungscontrolling-Modell von Seeber (2000) geht es um die Segmente 4–7 des Bildungscontrolling-Kreislaufes. Im Modell von Ditton (2000) können je nach Ausrichtung des Qualifizierungsangebots thematisch die Bereiche 2–6 betroffen sein; funktional geht es um die Anpassung und Optimierung der Inputbedingungen der Mitarbeiter (Bereich 1).

(b) *Hintergrund/Defizite.* Ein ähnlich defizitäres Bild wie für das Input-Controlling muss für das Prozess- und Output-Controlling vor allem der einzelschulischen Qualifizierungsarbeit festgestellt werden. Noch „dürftiger“ ist die Befundlage im Bereich des Transfercontrollings: Dieses wurde im Abschnitt 2.3 bereits für betriebliches Bildungscontrolling als ein, wenn nicht als das zentrale Feld des Bildungscontrolling-Kreislaufes gekennzeichnet, für das im Bereich der betrieblichen Qualifizierungsarbeit eine der entscheidenden evaluativen „Schwachstellen“ vorliegt (vgl. z.B. Patry, 2000).

(c) *Beispiel Berliner OSZ.* Empirische Befunde, die sich direkt auf die in diesem Punkt diskutierten Problemfelder beziehen, liegen für die Berliner beruflichen Schulen nicht vor. Allerdings weisen die Befunde von Seeber (2003) indirekt auf Folgendes: Aus der Sicht der befragten Lehrer selbst prüft das Leitungspersonal des einzelnen OSZ nur selten, wenn überhaupt, den Transfer und Outcome der einzelschulischen (Qualifizierungs-)Investition und verstärkt damit ungünstige Kosten-Nutzen-Relationen.

(4) *Zum einzelschulischen Kosten-Nutzen- und Ertragscontrolling*

(a) *Bezug zu den Modellen in den Abschnitten 2 und 3.* Im Bildungscontrolling-Modell von Seeber (2000) geht es um das Segment 8 des Bildungscontrolling-Kreislaufes. Im betriebswirtschaftlichen Verständnis des Qualifizierungsangebots als bildungswirtschaftlichem Kalkül (vgl. Abschnitt 2.1) stellt es den „Endpunkt“ des Bildungscontrolling-Kreislaufes und zugleich die Option für den nächsten Bildungscontrolling-Durchlauf dar. Im Modell von Ditton (2000) ist hierfür thematisch kein eigener Bereich vorgesehen. Funktional kann hierfür am ehesten die Globalstrategie der Rechenschaftslegung („accountability“) angeführt werden.

(b) *Hintergrund/Defizite.* Für ihre pädagogischen Neuerungen und vor allem für ihre darauf zielende notwendige Personalentwicklung verfügen die Einzelschulen nur über äußerst knappe liquide Mittel. Gleichzeitig verstärken sich Ausmaß und Intensität der bildungspolitisch geforderten Veränderungen; zudem werden die zugestandenen Zeitkontingente bis zum Nachweis der Realisierung dieser Neuerungen verknappt. Jenseits der vom einzelnen pädagogischen Agenten für sich selbst gewünschten bzw. akzeptierten Entwicklung seiner Kompetenzen, die für die alltägliche Leistungserstellung notwendig ist, stellt sich damit für die einzelne Bildungsinstitution zunehmend verschärft die Frage nach dem „Ertrag“ ihrer Investitionen in die Qualitätsentwicklung. Folgt man der Argumentationslinie des hier vorgelegten Beitrages, ist es sinnvoll, den Ertragsbegriff sowohl aus pädagogischer als auch aus betriebswirtschaftlicher Perspektive zu operationalisieren und beide Konzepte miteinander zu verknüpfen.

(c) *Beispiel Berliner OSZ.* Als ein Indikator dafür, dass sich – zumindest in Berlin – das oben angedeutete Bewusstsein auch in der Schulaufsicht mit deren sich ändernden Rolle in Richtung auf Coaching und Monitoring nur

langsam durchsetzt, kann angeführt werden: Das neue Berliner Schulgesetz von 2004 setzt zwar deutlich auf die erweiterte Autonomie der Einzelschule. Allerdings weist die einzelschulische Mittelzuweisung für 2005 – auch die für 2006 geplante – keinen spezifischen Budget-Titel für Personalentwicklung und (pädagogische) Innovation aus (zur „neuen“ Rolle der Schulaufsicht vgl. z.B. Rosenbusch & Schlemmer, 1997).

Zudem können die als liquide erachteten einzelschulischen Ressourcen lediglich als äußerst eng begrenzt eingeschätzt werden: Im Schuljahr 2004/2005 variieren nach Auskunft der Schulleitungen der Berliner beruflichen OSZ und nach Überprüfung dieser Informationen mit Hilfe der einzelinstitutionell zugewiesenen Budgets die für pädagogische Neuerungen einsetzbaren liquiden Mittel je nach Größe der Institution zwischen ca. 2.500 und 6.000 Euro. Die Zusammenstellung der einschlägigen Zahlen durch die BLK (2003, 72) beziehen sich auf die Gesamtinvestitionen des jeweiligen Bundeslandes; sie weisen nicht speziell die für Innovation bereitgestellten Mittel aus, die dezentral die einzelne Schule erreichen. Trotzdem sind diese Befunde selbstredend: Die so berechneten Mittel entsprechen in Berlin maximal 6 % der pro Schüler insgesamt investierten Bildungsausgaben. Darüber hinausgehende Investitionen in pädagogische Neuerungen und in Personalentwicklung müssen entweder durch kostenneutrale innerschulische Mittelumrichtungen oder durch Mittelakquisitionen von außen gedeckt werden, z.B. durch Teilnahme an – i. d. R. staatlich finanzierten – Modellversuchen.

5. Fazit: Bildungscontrolling und Schulentwicklung – perspektivische Erweiterungen

In den vorigen Abschnitten wird argumentiert: Betriebswirtschaftlich orientiertes Bildungscontrolling einerseits und pädagogisch geprägte Schulentwicklung mittels Definition von Standards, Rechenschaftslegung und evaluationszentrierter Steuerung andererseits sind ineinander integrierbar. Sowohl auf der Ebene der Weiterentwicklung der empirischen (Berufs-)Bildungsforschung als auch auf der Ebene pädagogischen und einzelinstitutionellen Handelns können die Verknüpfung beider Sichtweisen und deren operationale Modellierung zu erheblichen perspektivischen Erweiterungen von Evaluationsfragen sowie zu Konzepten effektiver Ressourcenallokationen in der einzelnen Bildungsinstitution führen. Die Skizze im Abschnitt 4 über die derzeitige Situation hinsichtlich der Möglichkeiten evaluationszentrierter Personalentwicklung in den Berliner beruflichen OSZ verweist jedoch darauf, dass der auch hinsichtlich des einzelbetrieblichen Bildungscontrolling feststellbare eher defizitäre Zustand (vgl. z.B. die Übersicht in Beicht & Krekel, 1999) derzeit nochmals verschärft für den Bereich staatlich finanzierter Bildungsinstitutionen gilt. Somit ist die folgende These plausibel: In den staatlichen Bildungsinstitutionen war Personalentwicklung bis-

her und ist es derzeit noch stärker als in den „private organizations“ primär die Domäne des „muddling through“, also des „Durchwurstelns“.

Angesichts der Verknappung der Ressourcen in den öffentlichen Haushalten spricht alles dafür, trotz fundierter kritischer Argumente (vgl. z.B. die Beiträge in Thom, Ritz & Steiner, 2002) betriebswirtschaftliche Denkformen und entsprechende strategische und operative Konzepte in die Schulentwicklung(sforschung) zu übernehmen. Dies könnte helfen, die Effektivität der einzelschulischen Ressourcenallokation zumindest in Teilen präziser zu identifizieren und letztendlich zu erhöhen. Für die systematische Personalentwicklung in der einzelschulischen Entwicklungsarbeit erweisen sich Bildungscontrolling-Konzepte wie das von Seeber (2000) als solche, die beide Verständnisse – bildungswirtschaftliche und bildungstheoretisch fundierte – zu integrieren in der Lage sind (auch van Buer & Seeber, 2004).

Wie mehrfach angesprochen, stellt systematische Personalentwicklung bisher in der Qualitätssicherung der einzelnen Bildungsinstitution nicht nur ein empirisches, sondern auch ein tief greifendes konzeptionelles Defizit dar. Durch den Trend zur Erweiterung der einzelschulischen Autonomieräume einerseits und durch die Befunde der jüngsten nationalen und internationalen Leistungsstudien andererseits erhält sie jedoch deutlich an Gewicht. Hier kann Bildungscontrolling dazu beitragen, nicht zuletzt auch unter der Perspektive verschärfter Kosten-Nutzen- und Ertragsoptionen, die Weiterbildungsangebote und -aktivitäten der Einzelschule zu strukturieren und deren Effektivität zu erhöhen.

Vor dem Hintergrund der Diskussion in dem hier vorgelegten Beitrag könnte man in hohem Maße parallel zur privatwirtschaftlich organisierten Unternehmensentwicklung die derzeitige Debatte zur Schulentwicklung auch wie folgt verdichten: Die einzelschulische Autonomie erzielt ihre (gewünschte) Effektstärke systematisch erst durch die folgenden, oben mehrfach angesprochenen institutionellen Steuerungsstrategien. Diese sind (a) die mit Evaluation verknüpfte Kontrolle der alltäglichen Leistungserstellung, (b) die darauf basierende, am einzelinstitutionellen Zielsystem ausgerichtete Bewertung der Leistung des arbeitenden Individuums und (c) die mittels bildungswirtschaftlicher Investitionen gestützte Sicherung bzw. Erzeugung der individuellen Kompetenzprofile. Dabei ist es eine Aufgabe der einzelschulischen Entwicklungsarbeit, die individuellen Weiterbildungsoptionen der pädagogischen Agenten einerseits und die Sicherung und Entwicklung des einzelinstitutionell verfügbaren Humankapitals andererseits miteinander zu verknüpfen.

Literatur

Albach, H. & Schwarz, R. (1994). Die Transformation des Humankapitals in ostdeutschen Betrieben. Discussion Paper FS IV 94-1, Wissenschaftszentrum Berlin.

- Avenarius, H. et al. (2004). Wissenschaftliche Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin. Bericht über die Ausgangserhebung. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Badel, S. (2003). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft in Berlin. In J. van Buer & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.), *Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation* (S. 119-156). Frankfurt a. M.: Lang.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, G.S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beicht, U. & Krekel, E.M. (1999). Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In E.M. Krekel & B. Seusing (Hg.), *Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung (Heft 233, S. 35-53). Bielefeld: Bertelsmann.
- Benedikt, H.-P. & Backhaus, J. (Hg.). (2004a). *PE-Controlling – Steuerung von Bildungsmaßnahmen*. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Benedikt, H.-P. & Backhaus, J. (2004b). *PE-Controlling: Basis effektiver und effizienter Bildungsmaßnahmen*. In H.-P. Benedikt & J. Backhaus (Hg.), *PE-Controlling – Steuerung von Bildungsmaßnahmen* (S. 21-78). Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin: Wissenschaft & Technik.
- Binmore, K. (1995). *Muddling through. Noisy equilibrium selection*. London: University College London, Dep. of Economics.
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (2003). *Bildungsfinanzierungsbericht 2001/2002. Die aktuelle Entwicklung*. Hefte 1008-I und 108-II. Bonn.
- Buer, J. van (2000). Prozesscontrolling. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit* (S. 87-116). Frankfurt a. M.: Lang.
- Buer, J. van (2005). Berufliche Bildung in Berlin – Eine Landschaftsskizze. In J. van Buer & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.), *Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung – theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft* (S. 83-120). Frankfurt a. M.: Lang.
- Buer, J. van & Seeber, S. (2004). Bildungscontrolling – Reifegrad und Einfluss auf die Unternehmensentwicklung. In H.-P. Benedikt & J. Backhaus (Hg.), *PE-Controlling – Steuerung von Bildungsmaßnahmen* (S. 79-104). Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, Beiheft, 73-92.

- Dubs, R. (2000a). Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? Beiheft ZBW.
- Dubs, R. (2000b). Bildungscontrolling im beruflichen Bildungswesen der Schweiz – Postulate, Konzept, Probleme. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit* (S. 195-211). Frankfurt a. M.: Lang.
- Eichenberger, P.C. (1992). *Betriebliche Bildungsarbeit. Return on Investment und Erfolgscontrolling*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Elsner, W. (2000). Individuum und gesellschaftliches Handeln. Eine Grundfrage (nicht nur) der heterodoxen Ökonomik – neu betrachtet. In Bremer Diskussionspapiere zur institutionellen Ökonomie und Sozialökonomie, 35a. Bremen.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Gnahn, D. & Krekel, E.M. (1999). Betriebliches Bildungscontrolling in Theorie und Praxis: Begriffsabgrenzung und Forschungsstand. In E.M. Krekel & B. Seusing (Hg.), *Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung (Heft 233, S. 13-33). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnahn, D. & Krekel, E.M. (2000). Controllingansätze in der betrieblichen Weiterbildungspraxis. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit* (S. 213-227). Frankfurt a. M.: Lang.
- Holtappels, H. G. (2002). Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument? Einführung in die Beitragsgruppe Schulprogramme. In H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 12. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G., Klemm, K., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hg.). (2004). *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 13. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. & Müller, S. (2002). Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd 12. Weinheim: Juventa.
- Kailer, N., Eder, K.J. & Mayrhofer, J. (2000). Bildungscontrolling in österreichischen Unternehmen – Stand, Defizite, Praxisbeispiele. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit* (S. 229-249). Frankfurt a. M.: Lang.
- Klein, H.E. & Hüchtermann, M. (2003). Schulsystem: Indikatoren für Leistung und Effizienz. In H.-P. Klös & R. Weiß (Hg.), *Bildungs-Benchmarking Deutschland* (S. 87-207). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P.F.E. (2001). *Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept*. Paderborn: Eusl.
- Landsberg, G. von (1995). *Bildungs-Controlling: „What is likely to go wrong?“* In G. von Landsberg & R. Weiß (Hg.), *Bildungscontrolling* (2. überarb. Aufl., S. 11-34). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Lehmann, R., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 (LAU 9). Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Mummenthal, L. (2004). Bildungscontrolling für den Kundenberaterlehrgang an einer regionalen Sparkassenakademie. In H.-P. Benedikt & J. Backhaus (Hg.), PE-Controlling – Steuerung von Bildungsmaßnahmen (S. 123-133). Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- Neben, A. & Seeber, S. (2002). Mitarbeiterbefragung zu den wahrgenommenen Arbeitsbedingungen an Berliner berufsbildenden Schulen – Endbericht. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 4. Berlin.
- Patry, J.-L. (2000). Transfersicherung. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit (S. 131-150). Frankfurt a. M.: Lang.
- Peek, R. (2004). Klassenbezogene Rückmeldungen aus Schulleistungsstudien und ihre Rezeption in beteiligten Schulen im Land Brandenburg (Projekt QuaSUM 2). In Schulrückmeldungen von Schulleistungsstudien am Beispiel des QuaSUM- Projektes. Zwei Untersuchungen zur Wirksamkeit (Reihe Schulforschung in Brandenburg, 3, S. 9-111). Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Peek, R. & Neumann, A. (2003). Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungsstudien. In G. Auernheimer (Hg.), PISA – Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (S. 139-159). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hg.). (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Rosenbusch, H.S. & Schlemmer, E. (1997). Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. In Schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis, Heft 2. München: SL-Verlag.
- Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.). (2004). Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler – vertiefende Analyse von PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seeber, S. (2000). Stand und Perspektiven des Bildungscontrollings. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit (S. 19-50). Frankfurt a. M.: Lang.
- Seeber, S. (2003). Schulmanagement zwischen strategischem Entscheiden und Routine – ausgewählte Befunde einer Studie im Rahmen von Schulentwicklungsaktivitäten an Berliner beruflichen Schulen. In J. van Buer & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.), Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation (S. 157-179). Frankfurt a. M.: Lang.
- Seeber, S., Krekel, E.M. & Buer, J. van (Hg.). (2000). Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.: Lang.

- Seeber, S. & Squarra, D. (2003). Lehren und lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität. Frankfurt a. M.: Lang.
- Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004). Schulqualität in Berlin (SQIB) 1999–2004. Bericht über das Pilotprojekt „Schulprogramm-entwicklung und Evaluation“ und die weiterführenden Maßnahmen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Timmermann, D. (1996). Qualitätsmanagement an Schulen. *Wirtschaft und Erziehung*, 10, 327-333.
- Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R. (Hg.). (2002). Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern: Haupt.
- Trier, U.P. (Hg.). (2000). Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Zürich: Rüegger.
- Walden, G. (2000). Kosten-Nutzen-Controlling. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit* (S. 173-193). Frankfurt a. M.: Lang.
- Weber, J. (1998). Einführung in das Controlling (7. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Witthaus, U. (2000). Outcome-Controlling? – Anmerkungen zu Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erfassung von Bildungseffekten in der Arbeitswelt. In S. Seeber, E.M. Krekel & J. van Buer (Hg.), *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit* (S. 151-171). Frankfurt a. M.: Lang.
- Wulff, J. (2005). Das Schulprogramm als Steuerungsinstrument der einzelschulischen Qualitätssicherung. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften, Philosophische Fakultät IV, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Wunderer, R. & Sailer, M. (1987). Die Controlling-Funktion im Personalwesen. *Personalführung*, 7, 505-509.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, van.buer@rz.hu-berlin.de